

自らの生き方とつながる異文化理解教育の創造

—アイデンティティ形成方略という視点から—
Developing Cross-cultural Studies in High School:
In View of Construction of Personal Identity

秋山明之
(神戸市立楠高等学校)

I 問題の所在

「本を読む危険性は、自分の考えが本を読むことによって、無意識に変えられている点である」という表現に出会った。この文は、ある女子大生のエッセイ中の一文である¹⁾。ここに示されているのは、「私のアイデンティティは自己の意志の力で周囲の文化とは無関係に形成されている」という思想である。このような意志表示には『現代社会』などの授業においてもしばしば遭遇する。なぜ、彼らは周囲の文化と自己とを隔絶して認識するようになったのだろうか。

異文化について問う高校生アンケートでは、異文化を「日本以外のもの」とする回答が多く見られた。そして、多くの者は自文化（非・異文化）を伝統的な日本文化と同一視している。

しかし、稲作農耕文化を基本とする日本の伝統文化と現代の高校生の生活文化とはかなりの隔たりにある。このずれが、多くの現代の若い世代に、「どの文化にも属していない自分」という認識をもたらしているのではないか。そしてその認識は、個人のアイデンティティの根拠を希薄なものにしている。自己の確立のためには、アイデンティティの背景となる自文化を客観視し、相対化する視点を持つことが必要なのではなからうか。

本研究では、文化をその価値基準としての側面を中心に扱い、集団アイデンティティから（アイデンティティ本来の意味である）パーソナルアイデンティティまでを一連のものとして論じることとする。また、自文化とは、自己の価値観を形成する際に取り込まれた周囲の文化のことであり、自国文化を意味しない。

II 自分の文化を客観視することを阻害するもの

1. 学習指導要領が内包する問題

学習指導要領は、一貫して“日本人として”在り方生き方を考え、国際社会に貢献するように求めている。そして、それは一層「日本人らしさ」を強調する方向へ進んでいる。たとえば、高等学校学習指導要領公民科「倫理」平成元年版では、国際化社会での生き方は、「(3) 国際化と日本人としての自覚」として図1のように別項を設けて取り扱うようになっていた。

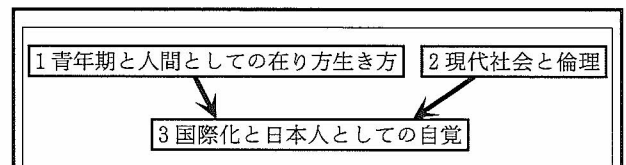


図1 高等学校学習指導要領公民科「倫理」平成元年版の構造図

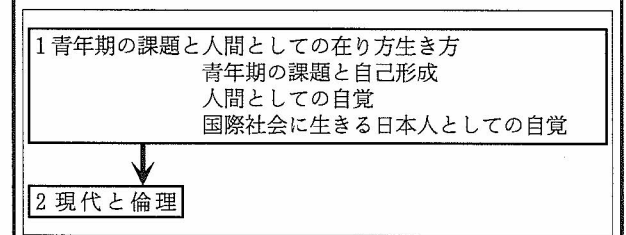


図2 高等学校学習指導要領公民科「倫理」平成11年版の構造図

平成元年版においては、青年期の課題と現代社会の倫理的考察を経て国際社会に生きる者としての自己形成を行うという知識の構造がみられた。しかし、その構造は同平成11年版では損なわれている。

同平成11年版では、図2のように（1）青年期の課題と人間としての在り方生き方の一部という扱いである。現代社会の課題となる種々の倫理的な葛藤の理論的探究に先んじて、“日本人として

国際社会に生きている”という与件を重視することが求められる。したがって“日本人として”の生き方在り方を探究した後に、現代社会の倫理的課題を探究することとなる。

学習指導要領だけを原因とすることは不当であろうが、その背景には、均一的な日本人像を求める姿勢が強く、国内の多様な文化を認める視点が希薄な思想があることは指摘できる。

2. 「多文化社会・アメリカ合衆国」をモデルとすることによって生起する問題

日本社会が単一文化的に扱われるのと同時に、米国が多文化社会の典型と扱われることが多い。しかし、米国を手本として多文化社会の学習をすることは適当であろうか。

米国は、自らの許容できる範囲に限っての多文化主義（あるいは文化相対主義）を主張している。このことに起因して人権をめぐる意見対立が深刻化し、国際的対立を引き起こしている。

米国においては、多様な価値を受容する前提となる自文化や自己の価値観の客観視は充分ではない。それは、自文化の持つ尺度（資本主義・キリスト教的人権観）を絶対視し、その普遍性を主張しているからである。

従って、教育の場面では、米国で開発されたカリキュラムを導入する際、そこに米国文化の価値観が内包されていることに留意することが重要である²⁾。

3. 「文化比較」の尺度を普遍視・絶対視することによって生起する問題

自文化と異文化を比較して異文化を理解しようとする場合、比較のための基準が必要である。当然ながら「自文化の基準」しか持ち合わせていないので、それにもとづいて「自文化」と「異文化」とを比較する。しかし、「異文化」の側から見ると、「自文化の基準」ではない“不当な”基準にもとづいて比較されたことになり、正当性を欠く。だからといって、絶対的価値を定めてそこから比較をすることは、多文化主義とは相容れない。

ここでは、暫定的な作業仮説（＝とりあえず）としての妥当性をもつ基準が求められる。現在の

ところ、この基準として「人権・民主主義」が用いられることが多い。経済を視点とした場合は、「市場経済・資本主義」が基準となっているものも見られる。しかし、これらは先に見た米国がそうであるように、暫定的という枠を超えた扱いをされることがある。

ユネスコが1994年に出した「平和・人権・民主主義のための教育Education for Peace, Human Rights and Democracy」は次のように述べている。「最終的な目標は、個々人の普遍的価値観と平和文化の基礎となる行動様式を発達させることとあり、社会文化的に異なった文脈の、普遍的に認められた価値観であっても統合することが可能である³⁾」。しかし、現実にはそれ以前の「普遍的価値観とは何か」で対立している。

現状から考えれば、今用いている尺度を絶対視せず、暫定的な、とりあえずの作業仮説（理論）であることを認識する必要がある。そのことで、特定の文化の持つ価値尺度で異文化を測ることを避ける。そうすれば、西欧の人権から見ると人権侵害と見られるような文化（例えばカースト制度や儒教的道徳）を理解する際に、不用意にそれらの文化をおとしめることを防ぐことができる。価値分析をする際の尺度は暫定的なものであり、常にその有効性と有効範囲を問うことが重要である。

III 授業設計の実際

1. 先行研究の検証・箕浦康子氏の実践⁴⁾

箕浦康子氏は、子どもの発達と文化という視点から論を展開している。箕浦氏は1994年に東京大学教育学部附属中学校において、英語・家庭科・社会科の連携による総合学習プロジェクトを実施した。その分析において、箕浦氏は、教師が「日本では、米国では、中国では」と国家の領域と文化の領域を一致させる観点で説明したことなどから「国家＝民族＝文化」の視点でプロジェクトを考えていたことは否めないと言及している。

また、稲作文化を共通点としてタイと日本の文化をとりあげた社会科の授業では、稲作に結びついた農村の年中行事や儀礼は東京の中学生の生活感覚や実感とは心理的に遠いことが分かったという。「稲作文化」を教師は“われわれ”の文化と

思っていたが、中学生は、そうは思わなかったのである。タイと日本の間の文化的境界を崩す試みであったが、授業では、日本国内の都市と農村の間の文化的境界を超えられなかった。この事実は日本国内の異文化の存在を意識した授業が必要であることを示している。この場合は「現代日本の都市部では“稲作文化は共有されていない＝農村とは文化が異なる”」という前提から授業をつくる方が、生徒の文化認識に合致する。

2. 「国家＝文化」というスキーマを崩す実験授業⁵⁾

そこで、「日本は国内に多くの異文化を含む多文化社会であること。文化とは個人の生き方にかかわるものであること。」を理解させる授業を試行した。

既に見たように学習者の内面には堅固な「日本」意識が築かれている。そのことを受けて、「国家＝文化」の枠組みを崩す教材として、にぎりずしを取りあげた。江戸という大都市で始まった都市文化であるにぎりずしが世界の大都市に広まりつつある。「にぎりずしは都市文化である」といえる⁶⁾。「国」単位ではなく、都市文化として江戸・(学習者が暮らす)神戸・パリ・ロンドンの共通性を認識させる。そのことを通して「国家＝文化」の枠を超えた文化認識を進めることを意図したものである。

この授業では「国家＝文化」の枠を壊すだけでなく、文化とは個人のものであることにも眼を向けさせることをねらった。しかし、実際には文化と個人の間葛藤や文化とアイデンティティの相互関係に踏み込んだ授業にはならなかった。理由として学習者に「文化の中に生きている私」という認識があまり見られなかったことがあげられる。自らを包むスキーマの認識が不足していたため、それを相対化して考えるところに進めなかったと思われる。これをどう解消するかが、授業設計に必要な視点であることが明らかになった。

3. 小単元「国際社会に生きる日本人としての自覚」の授業設計⁷⁾

以上の分析検証を経て授業案の設計をおこなっ

た。小単元名は、本研究の論旨からすれば適切な表記ではないが、学習指導要領にあわせて「日本人として」とした。この授業案は全国社会科教育学会第49回研究大会において発表したものを素案としている。

(1) 概念探究過程Ⅰ 関西人と神戸人と私

日本文化の複合性を示すために国内に見られる地域文化の差で示すことがある。たとえば、正月料理の雑煮に用いる餅の形態が、関ヶ原を境に大きく東西日本で異なっていることは、教科書にも採用されている。その中で、“上方文化(関西の文化)”という概念は、知名度も高い地域文化のカテゴリーである。そして、関西文化は東京を中心とする文化に対比してとらえられることが多い。東京VS大阪という図式である。

そのことによって単一の関西文化像が形成され「関西人」が作りあげられた。関西文化が大阪文化と同一視され、大阪文化は、東京文化の中心性を証明するために、「逸脱した関西」像として流布されることとなる⁸⁾、という。

地方文化をこのように単一文化像として理解することは、“単一文化地域としての日本”の再生産でしかなく、文化の多様性の理解とはなっていない。文化理解において、文化圏を細分化することは、文化の多様性の理解には直接つながるものではないことを示している。そのことを生徒の生活体験につなげて理解させる。そして、文化の多様性の理解は人間の多様性の理解から始まることを理解させる。

地域を教材化するとき、そこに人々が生活をしている限り、文化が存在する。例えば、多様な出自の生徒が存在する新興住宅地では、多くの異なった価値観の衝突が見られるであろう。

歴史的・伝統的なものだけが文化ではないし、むしろ地域単位で文化を見ることによって、地域に暮らす人々の文化を画一的に認識する危険性が生じる。文化の多様性を理解する視点として、人を単位として文化を見る視点を提示する。

(2) 概念探究過程Ⅱ オーストラリアに見る個人を尊重する文化のあり方

“オーストラリアのナショナル・アイデンティティの変容”という視点からつくる授業である。同化主義は個としての自由な生き方を阻む。そのことを、オーストラリア社会を題材に検証し、多文化が共存する社会のあり方を考えさせる。この半世紀の間に生じたオーストラリアにおける国家観、オーストラリア人意識（ナショナル・アイデンティティ）の変容を教材化した異文化理解教育を構想する。

かつてのオーストラリアの国是は「白豪主義」という名称で知られている。しかし、英国のEC加盟、非英国系移民の増加などにより、親英政策の転換を余儀なくされたオーストラリアは、アジアを重視する政策に転換した。多文化社会という概念は、今のオーストラリアでは異質なものを含んで発展するための国家統合（integration）の象徴として用いられている。民族国家や発展途上国では多文化主義は国家の安定を揺るがすものと危険視されるのとは対照的である。経済で見ると、オーストラリアは1995年にはASEAN諸国と韓国向けの輸出金額合計が、国別輸出額で一位の日本を上回り、アジアの一員としての地位を確立していると見ることができる。

今、オーストラリアで行われていることは、出自でなく理念（多文化主義）で統合された新たな民族“オーストラリア人”を作ろうとすることである。個々の“オーストラリア人”の判断の帰結として、新たな“オーストラリア人像”を創りつつある。

しかし、近年オーストラリアに持ち込まれる文化は非欧州の移民がもたらすものが多く、英国的な旧オーストラリア文化とはかけ離れた文化集団を形成しつつある。その文化を許容することは、従来のオーストラリア文化を大きく変容させる。また、平等に扱い、尊重する姿勢が要求されるのは民族文化だけにとどまらない。ジェンダーや社会に見られる多くの下位文化、マイノリティ集団の文化をも擁護することとなり、多くの価値観が相対化された。そのことはオーストラリア社会にある種の不安感をもたらし、保守反動的な政治運動が起きている。

現在では他文化に寛容とはいえ、民主主義や人

権を制限するような文化を承認するかどうかの問題となっている。例えば、アボリジニ文化では、刑罰としての体罰が伝統文化である。これをどう扱うかという選択を迫られている。

オーストラリア社会の変容の因果関係を認識することで、個を尊重する社会（文化）のあり方多文化共存社会に生きるために必要な社会認識を育成する。そして、最終段階では、多文化社会で新たに生じている価値分析の問題を“多文化共存社会には不可避な課題”として、自分としての判断をくだすことを目標とする。

（3）知識の構造

この単元で修得すべき概念的知識は以下のとおりである。

- （I）個は周囲の文化によって規定されるが、それを逸脱した文化的存在の最小単位としての個も同時に存在する。
- （II-1）個の自由な在り方生き方を最大限尊重する社会・文化は価値観の衝突を招く。
- （II-2）互いの個の自由さを尊重するならば、価値観の衝突に際しては、対等な立場での話し合いが最善の解決方法となる。

この授業案を学会で発表した際に質問を大別して3つ受けた。

- 1 「人権を普遍的基準と考えているのか」
- 2 「オーストラリアの地域学習に過ぎないのではないか」
- 3 「地域学習では文化の多様性は学べないのではないか」

1に答えるために、「人権」に関する論争を取りあげ、相対主義であっても、共通ルールとして「人権」を主張しうることを示した。授業案においては最後の価値選択問題として、そのまま学習者に投げ返すこととしている。“常識”として賦与されるものではなく、学習者自らが決定すべき課題として示している。また、“「絶対」の基準を定めてすべてを裁く”のではなく“とりあえず”という基準を認識することで、“絶対-相対”の二項対立から脱する方略を理解する。

2に答えるために、オーストラリアをとりあげ際の視点を明確にした。先進国で唯一、先住民

に正式に謝罪し、多文化主義を国是として国家意識の改革に取り組んでいるオーストラリアの多文化主義を中心に据える授業とした。

そして、理念として改革（マルチ・カルチュラルリズム化）を進めているというよりも、多民族化した国内事情と、外交上の問題に対処するための一種の妥協の産物であることという知識を獲得することによって、多文化主義は“より効果的な”価値選択として用いられていることを理解する。1の「人権」と同様に、それが絶対である証明はないが、プラグマティズム的な発想で改革に取り組んでいる姿を示す。

3に関しては、単純な地域学習では、多文化を学ぶのに不十分である。地域学習ではなく、地域に暮らす私（個）に焦点を当てた授業案とすることで集団の文化と個の関わりを認識させる授業とする。

概念探究過程Ⅰにおいては、あえて地域文化を見る形式から入り、文化を類型化する。しかし、その中から学習者に自らの生活世界と相容れない部分が存在することに気づかせる。地域を小さくすれば、生活世界の姿をよりよく表現するかに見えるが、そこに示された神戸人、神戸文化もやはり均質化され、認識される。その均質化された「自文化」と自己のずれを確認することから自己を取り巻く文化を客観視し、文化と相互作用をしている自己を見いだす構造となっている。実験授業の検証の結果をふまえ、学習者が文化をどのように認識しているかを確認し、文化と個の相互性の認識を深める。

概念探究過程Ⅰに続くⅡでは、個の立場からオーストラリアを見る中で、人々の文化的葛藤やその解決方法を自らと引き比べながら考察することをめざしている。自文化を自分の構成要素と認識することを経て、異文化認識から異文化理解（その文化で生きる者にとっては、かけがえのない自文化であることへの理解）へと発展させることができる。Ⅰはそのためのレディネスといえる。最後に価値分析過程をおく（Ⅲ）。

Ⅳ 授業モデル

概念探究過程Ⅰ・Ⅱからつくられる授業モデル

は以下の通りである。

小单元「国際社会に生きる日本人としての自覚」

主題（①～⑩）と知識目標（全10時間扱い）

Ⅰ 関西人と神戸人と私（3時間）

① “関西人” と私

文化を説明する際に、地域文化を用いることがあるが、地域内を単純化して認識してしまう危険がある。

② “神戸人” と私

地域を細分化しても、それだけでは文化の多様性の説明にはならない。

③ 個としての私

個人の生き方を理解するためには、集団の文化を見るだけでは不十分である。

Ⅱ オーストラリアに見る個人を尊重する文化のあり方（6時間）

④ 移民政策（政治・経済問題）としての白豪主義と、その撤廃の内的要因

白豪主義下の暮らしとその課題を検証する。

⑤ 白豪主義撤廃の外的要因

欧州移民の減少とアジア諸国との関係深化などにより、白豪主義を維持できなくなった。

⑥ 国家アイデンティティとしての白豪主義とマルチカルチュラルリズム

同化（assimilation）政策の失敗の反省の上に多文化共生による統合（integration）の理念が提案された。

⑦ アボリジニとよばれる人たち

白人移住以降、伝統社会を破壊してきたことを、オーストラリア政府は正式に謝罪した。

⑧ 民族文化の枠を超えた多文化主義の広がり

マルチカルチュラルリズムは、社会に存在するさまざまな文化集団を平等に扱うことにも適用されるようになった。

⑨ 伝統社会の価値観と現代社会の価値観の対立

伝統文化の中には、人権思想や資本主義・市場経済に反しているものがある。

Ⅲ 価値分析過程（⑩ 1時間）

小単元の主な問いと知識目標

過程	時	段階	主な問い	獲得されるべき知識		
概念探究過程 I	1	学習問題 A の把握	◇東京と大阪はよく比較されますが、どのような違いを耳にしたことがありますか。 ◇あなたには、そのことが当てはまると思えますか。	◇土地柄という言葉があるように、文化は土地によって違うという考え方があることを確認する。		
			なぜ、文化の多様性を説明する際に、地域単位で説明するのか。 なぜ、文化という視点からある人間の生き方を説明する際には、個人を単位とすることが適当なのか。			
			【問い A】なぜ文化の多様性を説明する際に、さまざまな地域文化を用いることがあるのか。 【問い A-1】日本各地にはどのような文化的多様性があるか。 【問い A-2】地方文化は東京の文化とどのように比較されているか。 【問い A-3】マスメディアが集中しているのはどこかそれは、どのように文化に影響を与えているか。	【知識 A】土地によって文化が違うので、日本国内の文化の多様性を説明する際に、国内の地域文化を用いる。 【知識 A-1】地域文化の特色として、方言や食文化が取りあげられる。 【知識 A-2】東京の文化が標準とされ、地方文化はその反証と見なされる傾向がある。 【知識 A-3】マスメディアの報道は東京中心であり、東京の文化的優位を再生産している。		
概念探究過程 II	2	学習問題 B の把握	【問い B】なぜ、地域文化を用いても、文化の多様性の説明としては不十分であるのか。 【問い B-1】関西文化の中にはどのような多様性があるか。 【問い B-2】他の地方は、関西文化をどのように理解しているか。 【問い B-3】大阪の文化と神戸の文化はどのように異なるか。そのことを神戸の人はどう感じているか。	【知識 B】関西文化という概念を用いても、その関西を単一文化的に認識し理解してしまうので、日本より狭い関西圏を設定しても文化の多様性の説明としては不十分である。 【知識 B-1】関西は、府県庁所在都市をみただけでも歴史的背景が異なり、特有の地域文化をもっている。 【知識 B-2】関西人という場合、関西の地域内の差は無視され、東京(中央)との異質性を強調された大阪像が関西像として広まっている。 【知識 B-3】神戸と大阪は、言葉遣いをはじめ、いくつもの点で異なった文化をもっている。神戸人は大阪人といっしょに扱われることに抵抗を感じる。		
			3	学習問題 C の把握	【問い C】なぜ、集団の文化を見るだけでは個人の生き方を理解するのに充分でないのか。 【問い C-1】地域に共通していると言える文化にはどのようなものがあるか。 【問い C-2】文化を単一的に見なす視点は、どのようにして作られるか。 【問い C-3】文化に関することで、集団単位で判断してはいけないことはどのようなことか。	【知識 C】文化には色々な側面があり、地域に共通するものと個人の生き方にかかわるものがある。個人の生き方については、一人一人が異なる文化をもつ。 【知識 C-1】モノの名前は、その地域内に共通していないとコミュニケーションが成立しない。したがって地域ごとに文化を理解しても大きな過ちにはならない。 【知識 C-2】挨拶など、地域内共通性が高い文化もある。しかし、多くは人間の認知には偏りがあり、自分のスキーマに一致する一部の事例を一般化することで作られる。 【知識 C-3】文化を集団単位で見た場合、集団内の個人に適用できることと、個人には適用できないことがある。アイデンティティが文化との相互作用で形成されていることを理解する。
					4	学習問題 D の把握
5	5	【問い D-3】多文化主義へ転換した外的要因とは何か。 ① 近年、どの地域と経済関係が深まってきたか。 ② 経済以外にどのような関係が深まってきたか。 ③ かつてのオーストラリアはどここの国との関係を最重要視していたか。				

6	<p>【問いD-4】法律上、白豪主義を廃止した後の問題とはどのような問題か。</p> <p>① 白豪主義の終焉とは具体的にはどのように行われたか。 ② 同化政策をあきらめた後、移民に対する政策はどのように変更されたか。 ③ 自文化を大事にした移民集団はどのように変化したか。</p>	<p>【知識D-4】移住制限としての白豪主義が終わっても、AS文化への同化政策は終わってなかった。 1966年にオーストラリア連邦政府は政策変更し、移住制限としての白豪主義政策は終焉した。 同化 (assimilation) 政策の失敗の反省の上に多文化共生による統合 (integration) の理念が提案された。 移民に関するトラブルは移民ではなく社会構造に責任があることが指摘された。 民族の文化 (エスニシティ) にプライドをもち、自信をつけた生き方が知られるようになった。</p>
7	<p>【問いD-5】先住民アボリジニはどのように扱われてきたか。</p> <p>① アボリジニは植民者にどのように扱われてきたか。 ② アボリジニに対する同化政策はどのように行われたか。</p> <p>③ アボリジニは現在、どのように (場所・態度) 暮らしているか。 ④ 現在のオーストラリア政府は、アボリジニに対してどのような態度をとっているか。</p>	<p>【知識D-5】オーストラリア先住民としてアボリジニが生活していたが、ヨーロッパからの入植が始まるとその文化・社会は破壊された。 先住民アボリジニは人間扱いされず、その文化・社会は破壊された。 キリスト教会・ボランティア団体は、“善意”をもって、アボリジニの子どもを伝統社会から隔離し、同化教育 (キリスト教と英語) を推し進めた。 アボリジニの多くは都市で生活し、スポーツなどで活躍することも多くなった。差別されてきた歴史があるので自分たちへの評価に敏感である。 近年になってオーストラリア政府はアボリジニ同化政策を正式に謝罪した。裁判ではアボリジニの財産権を認める判決が下された。</p>
8	<p>◇シドニーオリンピックで日本選手は日本文化らしさを出していたか。</p> <p>【問いE】民族らしさとは、どのようなものか。 なぜ、マルチカルチャリズムは民族文化に限らず広がっていったか。</p> <p>【問いE-6】日本人らしさとは、どのようなものだろうか。</p> <p>① 日本国内にはどのような文化があるか。 ② どのように行動すれば、“日本人”として多文化主義に貢献したといえるか。 (例：羽織・袴を着ればいいのか?)</p> <p>【問いE-7】オーストラリアの他文化を尊重する姿勢はどのように適用されているか。</p> <p>① 性によって社会的に有利不利があることはどうなのか。 ② 医療現場で、医師と患者の間に上下関係があることはどうなのか。 ③ 学校ではどうなのか。</p>	<p>◇国対抗ではあるが、内容は、個人・チームが世界共通のルールに則って競争する、国家を超越したものである。</p> <p>【知識E-6】民族という言葉の定義は作為的で、あいまいである。 日本にはさまざまな文化があるが、意識しないと国内にある文化の差異に気づかない。 日本の文化が多様なので、日本出身者として、どう行動すればオーストラリアの多文化主義に貢献したことになるのか不明確である。</p> <p>【知識E-7】異文化を尊重する姿勢は、民族文化以外にも適用される。 オーストラリアでは固定化された男女の役割分担 (ジェンダー) は、大変少ない。 医療現場では、医師・看護婦・理学療法士等が対等の立場で協力する。 学校では教師の言うことを丸飲みする生徒は少ない。</p>
9	<p>◇日本も江戸時代やそれ以前のやり方を西欧文化と合わないものとして放棄してきた歴史があります。アボリジニの場合はどうでしょうか。</p> <p>【問いF】なぜ、先住民の伝統文化は現代社会に受け入れられにくいのか。</p> <p>【問いF-8】アボリジニの伝統文化はどこが現代社会になじまないか。</p> <p>① 資本主義経済と、アボリジニ社会はどの点で異なっているか。 ② 人権思想と、アボリジニ社会の思想はどの点で異なっているか。</p> <p>【問いF-9】自分のもっている価値観が相対化されるとどのように感じるか。</p> <p>① 「One Nation」とは、どのような政党か。どのような人々に支持されたか。 ② 人間の判断に影響しているものには、どのようなものがあるか。</p>	<p>◇伝統といっても、身分制社会に戻って差別があるのはイヤだ。 ◇武士ならなってもよい。 ◇西欧化しなかったら植民地になっていたのではないか。</p> <p>【知識F-8】アボリジニの伝統文化は資本主義・市場経済に適応していない。 資本主義に慣れていないアボリジニは、市場経済に参加するようになってそれが生活の向上につながらない。 アボリジニの伝統文化には、オーストラリアの法に触れるもの (私刑・体罰) があるので非難する意見がある。</p> <p>【知識F-9】文化的相対主義によって“よりどころの無さ”という不安を感じる人々がいる。この感覚は、価値観が相対化されるときに共通して感じられる不安である。 オーストラリアの人々の中に多文化主義の行き着く先に不安を感じていたので、1996年ごろ「One Nation」という政党が急速に支持を集めた。 合理的思考で論理的に解決したとしても、感情の問題は解決していない。</p>
10	<p>資本主義・市場経済に適応しない文化は、不利であってかまわないか。 人権尊重という考えと合わない文化を認めることができるか。</p> <p>どちらを選択するか。 その理由は何か。</p> <p>◎資本主義 (市場経済) に適応していない文化は不利でもやむを得ない。 ■資本主義 (市場経済) に適応しない文化が不利にならないようにする。 ◎暴力 (体罰) を肯定する文化を認めることができる。 ■暴力 (体罰) を肯定する文化は認めることはできない。</p>	

V. 結語

1. 授業モデルの成果

本研究では、高等学校の「倫理」という設定を与件としている。そして、アイデンティティと文化が遊離して認識されている状況をうち破るための授業を、異文化理解の前提となる自文化理解の知識構造から示した。本研究のめざすところは、第一には異文化認識の前提となる、自らのアイデンティティと密接に関係する自文化の存在を認識させることである。そのため、グローバル・ローカルなど文化をカテゴリー化することを避け、「個」と「文化」の関わり合いに焦点化した構成とした。また、広く人文諸科学の最新の学問的成果や研究動向に注意を払い、文化と個のアイデンティティを繋げて認識させる構造を構築するように意を払った。

「国際理解教育」においては、海外在住経験のある日本人や在日の留学生などを教室に招いて、あるいは聞き取りに行き、情報を得ることが見られる。しかし、一見して「人」を中心に据えているような授業であっても、在り方生き方が見えてくるとは限らない。文字資料が絵になり動画になり、という延長線上に、“実物資料”として「人」を持ち込んだにとどまり、人を食事や風習を語る語り部とってしまう危険性がある。

「〇〇国人」というとらえ方ではなく、彼らの「個」としての在り方生き方を授業の中心に据えることが必要である。例えば在日留学生の場合は、“出身地を距離的にも文化的にも遠く離れ、異文化との摩擦を承知の上で、日本に勉強するために来た”というその個人としての価値判断が教材となる⁹⁾。「他者」の生きざまが、自己の在り方生き方とつなぐことのできる異文化理解の教材となるのである。

2. 今後の課題

今後の課題は、次の2点である。

第1に、本研究で構築した授業モデルにしたがって実践を行い、学習者の認識の変容を追究し、研究仮説を検証していくことである。

第2に、最新の人文諸科学の成果をとりいれ、授業による検証をくり返すことによって、現代社

会における在り方生き方を考えるための教育理論としてさらなる修正・発展をさせていくことである。

多様な価値観を容認する異文化理解教育が、たった一つの方略に集約されることは、自己矛盾を生じる。社会や学習者の文化認識に合わせて多様な学習を設定することが必要である。

【註】

- 1) The Kobe Shimbun Mail Magazine 日刊「G・ラフ」508号 2000/10/12. 神戸新聞社メディア開発局
- 2) 歴史教育だけでなく地誌教育も価値教育に転化することが指摘されている。例えば、草原和博「文化誌研究としての地理教育—地誌教育改革論のプロトタイプを求めて—」兵庫教育大学教科教育学会紀要第14号 2001.3.1
- 3) Final Report International Conference on Education 44th Session Geneva
- 4) 箕浦康子『子供と教育 地球市民を育てる教育』岩波書店 1997
- 5) この授業の詳細は、日本社会科教育学会第50回研究大会で発表した。
- 6) 日比野光敏『すしの歴史を訪ねる』岩波新書 1999 玉村豊男『回転スシ世界一周』世界文化社2000を参照されたい。
- 7) 詳細については、秋山明之『自らの生き方とつながる異文化理解教育の創造—アイデンティティ形成方略という視点から』(2000年度 兵庫教育大学修士論文)を参照されたい。
- 8) 東京発信のメディアが大阪文化をどうとらえているかの例がいくつも挙げられている。松本修『全国アホ・バカ分布考』新潮文庫 1993.12『大阪弁の世界』NHK大阪弁プロジェクト編 経営書院 1995.3など。
- 9) そのような授業実践としては、全国社会科教育学会第49回研究大会(1999)のシンポジウムで発表された長岡素巳氏の実践をあげることができる。「生き方と学び方の統合を図る総合的な学習の実践 ～福祉・国際理解をテーマに～」島根大学教育学部附属中学校